

Pruneda Paz, Lucía Del M.; Monserrat Llorens, M.

Proyecto educativo popular y habitus docente

VII Jornadas de Sociología de la UNLP

5 al 7 de diciembre de 2012

CITA SUGERIDA:

Pruneda Paz, L. M.; Monserrat Llorens, M. (2012) Proyecto educativo popular y habitus docente [en línea]. VII Jornadas de Sociología de la UNLP, 5 al 7 de diciembre de 2012, La Plata, Argentina. En Memoria Académica. Disponible en:

http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.2047/ev.2047.pdf

Documento disponible para su consulta y descarga en **Memoria Académica**, repositorio institucional de la **Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE)** de la **Universidad Nacional de La Plata**. Gestionado por **Bibhuma**, biblioteca de la FaHCE.

Para más información consulte los sitios:

<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar>

<http://www.bibhuma.fahce.unlp.edu.ar>



Esta obra está bajo licencia 2.5 de Creative Commons Argentina.
Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 2.5

Proyecto educativo popular y habitus docente

Mesa 33

Pruneda Paz, Lucía del M. Universidad Nacional de Villa María, IAPS-
luciaprudeda@gmail.com

Llorens, M. Monserrat, Universidad Nacional de Villa María, IAPCS-
monsellorens@hotmail.com

En el presente trabajo nos proponemos exponer algunas líneas de abordaje que son parte de nuestro Trabajo final de Grado *Un abordaje de prácticas educativas populares desde la teoría de Pierre Bourdieu* que realizamos como parte del proyecto de investigación *Comprender y explicar un proyecto de educación popular desde las estrategias de reproducción social en la pobreza*¹. Ambas investigaciones se desarrollan en el Centro Educativo Complementario (C.E.C) El Colmenar, cuya particularidad radica en que se encuentra caminando un proceso de transformación de sus prácticas pedagógicas en la línea de la educación popular. El planteo central de esta propuesta, es, siguiendo a Paulo Freire, habilitar el diálogo entre formas de ver y actuar en el mundo, que al reconocer mecanismos de imposición de la dominación social y simbólica, aporten a la reversión de los efectos de opresión que se hacen cuerpo y pensamiento desde la educación.

En este marco, la intención de la investigación general es abordar las Estrategias de Reproducción Social (ERS) que implementan las familias que participan del espacio educativo haciendo foco en la relación que establecen con el C.E.C y en las posibilidades de generar prácticas críticas en las familias. Así, nuestro trabajo final de grado se dirige a analizar el proyecto educativo para dar cuenta de las particularidades que adopta el proceso de transformación de las prácticas docentes, desde el lugar de la comunidad de educadores.

El Centro² es un espacio de contraturno para los niños de los barrios circundantes, en el que también desayunan o meriendan y tienen el almuerzo; que conforma un espacio de encuentro y organización de las familias. Su mirada está atenta principalmente a aquellas familias con mayores dificultades sociales, afectivas, de aprendizaje.

Es una de las instituciones lasallanas que atiende situaciones socioeconómicas de pobreza y vulnerabilidad, que en los últimos diez años han venido impulsando, hacia adentro de la congregación, proyectos en la línea de la construcción de una escuela cristiana y popular

¹ Subsidiado por la Secretaría de investigación del IAPCS de la Universidad Nacional de Villa María, dirigido por dirigido por la Mgter. P. Pavcovich.

² El C.E.C *El Colmenar* pertenece a la Fundación Armstrong de González Catán, La Matanza integrada además por escuelas de nivel inicial, primario y secundario, el hogar de día Casa Joven y un espacio sociocomunitario desde el cual se llevan adelante los proyectos de alfabetización de adultos y el proyecto productivo Fina Estampa entre otros.

en clave freireana³. En este marco, el C.E.C desde el 2007 hace suyas las intencionalidades del proceso de transformación de su proyecto educativo. Así, en estos años se han generado distintas dinámicas⁴ institucionales dirigidas a profundizar el proceso que han tenido como producto la explicitación de tensiones propias de la disputa entre dos formas de comprender el trabajo con y para los pobres.

Aquí retomamos las voces de los educadores para centrarnos en los modos de definir y abordar a los sujetos de las prácticas educativas, educador y educando, y las intencionalidades del trabajo. Desde una mirada sociológica, estas definiciones son relevantes en tanto a las clasificaciones sociales se les asocian valores, prácticas, gustos, y a estos determinadas connotaciones sociales (del tipo bueno-malo). Así, de las mismas definiciones del C.E.C se desprenden una serie de actividades, prácticas y relaciones *posibles*, con las familias, que en un espacio educativo responden, explícitamente o no, a determinadas *intencionalidades*.

Aproximaciones teóricas

Nuestras herramientas teóricas provienen en primer lugar de la sociología de la pobreza pero retomamos los aportes propios de la educación popular. Es así que nuestro enfoque busca explicar y comprender este espacio educativo desde los conceptos de pobreza y de estrategias de reproducción social (ERS) en la pobreza, que propone A. Gutiérrez, con la intención de profundizar en sus prácticas educativas.

En su trabajo, Gutiérrez construye un concepto que permite explicar y comprender el fenómeno de la pobreza urbana, tomando distancia de aquellas conceptualizaciones que sólo pueden describirla omitiendo las relaciones que mantiene este fenómeno con el espacio social global. En este sentido decimos que *pobreza* es un concepto descriptivo y relacional, ya que debe analizarse en relación a aquellos que ocupan posiciones dominantes en un espacio y tiempo determinados. *Pobre es aquel que en el espacio social global, en tanto campo, ocupa posiciones dominadas*. Entendiendo la pobreza desde esta perspectiva relacional, resulta interesante analizarla desde el concepto de *estrategias de reproducción social*, es decir analizar la pobreza desde lo que los pobres tienen y no sólo desde lo que les falta, tratando de responder a la pregunta ¿cómo viven quienes ocupan el espacio de las privaciones materiales

³ Recientemente han comenzado a indagar en el campo de la pedagogía crítica, pero al momento de nuestro trabajo de campo aún no tenían en cuenta esta perspectiva pedagógica.

⁴ Dinámicas impulsadas desde el equipo directivo dirigidas a la construcción del proyecto educativo institucional (P.E.I), del proyecto curricular. También jornadas de formación docente sobre aspectos que encontraron relevantes como, cultura, autoridad, pobreza y educación popular que les permitiera reformular el P.E.I profundizando en la construcción de los lineamientos populares. En términos pedagógicos la profundización se dirigió a instalar dinámicas de trabajos como los proyectos educativos integrados y dispositivos institucionales.

y simbólicas?⁵ Este análisis, resulta clave en la construcción de nuestro objeto de estudio en la medida en que permite dilucidar la relación que se establece entre los sectores de la no pobreza y los de la pobreza. Relación que está atravesada por intereses (illusio) diferentes pero que tienen un mismo fin, la reproducción en el espacio social ocupado.

Bourdieu define las ERS como “el conjunto de prácticas fenomenalmente muy diferentes, por medio de las cuales los individuos y las familias tienden, de manera consciente o inconsciente, a conservar o a aumentar su patrimonio, y correlativamente a mantener o mejorar su posición en la estructura de las relaciones de clase”⁶. Al mismo tiempo propone cuatro dimensiones, que las atraviesan, conformando un sistema, y que debemos tener en cuenta en su análisis:

a- Volumen, estructura y trayectorias del capital que el grupo posee y que intentan invertir para mantener o reconvertir dicho capital.

b- El estado del sistema de los instrumentos de reproducción social (IRS). Está relacionado con la existencia y la relación del grupo con los centros productores y distribuidores de bienes necesarios, para una sociedad determinada. Es el estado de las condiciones objetivas en que los grupos viven.

c- El estado de la relación de fuerza entre las clases. Desde esta dimensión podemos comprender que las estrategias en pos de inversión y reconversión de capitales de los diferentes sectores de la sociedad están íntimamente ligadas. En nuestro caso de estudio tomaremos las luchas que pueden producirse entre posiciones antagónicas, al mismo tiempo que pondremos el acento en las posibles alianzas, uniones que pueden darse entre sectores que ocupan posiciones diferentes en el espacio social.

d- Los habitus de los agentes y de los grupos que llevan adelante dichas prácticas. Se comprende que las estrategias que realizan tienen su origen en las disposiciones a actuar y a pensar que se establecen y desarrollan en la práctica a través de los esquemas de clasificación que se utilizan para actuar y comprender el mundo. A su vez son producto de la incorporación de las condiciones objetivas. El habitus como sentido de los límites incorporado habilita o no la percepción de ciertos instrumentos de reproducción que objetivamente existen para todos los agentes, como instrumentos en los que es válido o no invertir capital. En este aspecto, los límites, lo que es para nosotros y lo que no lo es, está más vinculado con condiciones

⁵ GUTIERREZ, Alicia, *Pobre como siempre... Estrategias de reproducción social en la pobreza*, Córdoba, Ferreyra Editor, 2004.

⁶ BOURDIEU, Pierre, *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*, Madrid, Taurus, 1988, Pág. 122.

objetivas pasadas, con las condiciones objetivas de conformación de esos habitus, que con las condiciones objetivas actuales en que se desarrollan.

Desde esta perspectiva, entonces, comprendemos que una dimensión importante del estudio de la pobreza es la del estado de los IRS, que está íntimamente ligado al estado de la relaciones de fuerza entre las clases. Aquí, haremos foco en el C.E.C en tanto IRS que se propone transformar las lógicas de reproducción. En este sentido los interrogantes que nos surgen están dirigidos a cuestionar las posibilidades e imposibilidades de construcción de una práctica educativa popular dirigida a la desnaturalización de las visiones y divisiones dominantes del mundo social (visión que establece como natural la desigualdad, la pobreza) impulsando prácticas socio-comunitarias. Comprendiendo que el C.E.C es parte de las condiciones objetivas de las familias con quien trabaja y que en ese espacio se establecen relaciones sociales que para ser comprendidas no pueden escapar a las relaciones de clases.

Por otra parte retomamos el concepto de habitus para abordar las prácticas docentes, ya que nos hablan de una historia social hecha cuerpo, en otros términos, nos habla de las trayectorias de los educadores y sus disposiciones que limitan o posibilitan un proyecto de educación popular. Claro que no nos dirigimos a reconstruir trayectorias, pero sí a establecer elementos explicativos de las distintas prácticas.

Hablar de habitus es pensar en cómo las estructuras objetivas externas se hacen cuerpo y se constituyen en los principios que permiten orientarse en el mundo social; pero también es pensar que esos principios actúan como estructuras objetivas internalizadas que habilitan disposiciones a actuar, pensar y percibir, más de una manera que de otra. Es a partir de estas estructuras que los agentes sociales construyen y reconstruyen sus prácticas y representaciones del mundo, construyendo y reconstruyendo el mundo social.

Es por esto que el habitus es entendido como estructuras, estructuradas, estructurantes como sistema de disposiciones a actuar y a ver el mundo que se encuentran en la base de todas las posiciones adoptadas y de las prácticas y representaciones, que actúan como constructores del orden social. A su vez, esas estructuras son producto de la estructura social conformada por la distribución desigual de capitales, que ubica a los agentes en posiciones disímiles. En la medida en que esas visiones del mundo son sistemas de “clasificación” de las cosas, bienes, agentes, espacios, etc., conforman el mundo social. Estructuras reales, objetivas y vividas, y como tales base de los principios generadores de las disposiciones a actuar y ver el mundo.

El habitus actúa como sentido del lugar ocupado, está relacionado con la mirada que tiene cada uno de sí mismo y de su relación con el mundo. Es un sentido de la orientación

social al presentar, a través de los sistemas de clasificación, el sentido de los límites, *lo que es para nosotros y lo que no es para nosotros*. Pero esas posibilidades e imposibilidades no se presentan explícitamente, como algo exterior que guía el accionar. Son el producto de los años transcurridos, las relaciones posibles o no con agentes, instituciones, bienes lo que permite comprender cuáles forman parte de “mi mundo” y cuáles no. Es la exposición ante el mundo lo que permite comprenderlo y explicarlo –de forma razonable– y, por sobre todo, vivirlo como algo naturalmente dado.

El habitus como sentido práctico, como disposiciones a actuar de acuerdo con las reglas del campo, despliega una serie de estrategias en pos de acumular o mantener el capital en juego de un campo, estrategias que son razonables en función del juego que se busca jugar, más no racionales, no conscientes desde un cálculo de costo-beneficio. La razonabilidad de la práctica, producto de un habitus particular, es lo que permite vivir el mundo social, sin cuestionarlo como un sistema de dominación producto de la historia, naturalizándolo como inmutable, inmodificable. El no cuestionamiento de esa realidad desigual, opresiva y opresora, se debe a que los principios por los cuales las personas la comprenden se originan a partir de las estructuras desiguales que la conforman.

Así, el orden social debe su reproducción, en parte, a la imposición de ciertos esquemas de clasificación y calificación, que van constituyendo el fundamento de adhesión originaria al orden establecido. Es aquí donde retomamos a la escuela como institución social, pues es uno de los espacios privilegiados de imposición del arbitrario cultural que legitima esa arbitrariedad, justificando las relaciones de dominación de una clase sobre otra⁷.

No obstante, y siguiendo la perspectiva de Bourdieu, no puede sostenerse una correspondencia mecánica y fatal entre las posiciones y tomas de posición entendidas como “sistema estructurado de las prácticas y expresiones de los agentes”⁸. Las prácticas sociales se encuentran mediadas por las estrategias de los agentes, sujetas a la homología entre las condiciones de producción del habitus y las actuales, y en definitiva, atravesadas por la lucha por los principios de visión y división del mundo. Cambiar estos principios y las operaciones prácticas de producción y reproducción por la toma de conciencia, por el rompimiento del consenso prerreflexivo inmediato sobre el sentido común del mundo, es el primer paso –no el único– para transformarlo.

⁷ BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Jean. C. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Buenos Aires, Editorial Popular, 2001, pág. 20.

⁸ BOURDIEU, Pierre, WACQUANT, Loïc, *Respuestas, para una antropología reflexiva*, Grijalbo, México, 1995. Pág. 70.

Por esto creemos que, se puede destruir el poder de imposición de la violencia simbólica a partir de la toma de conciencia y el reconocimiento de la arbitrariedad, lo que supone el develamiento de la verdad objetiva y el aniquilamiento de la creencia que la sustenta; dando lugar a la posibilidad de modificación de los *habitus*⁹. Reconocimiento de la arbitrariedad posibilitado por la mediación de la pedagogía crítica de la educación popular (EP)

La educación popular

Toda práctica social encierra en sí una práctica pedagógica. Entendiendo que toda relación social implica un modo de comprender el mundo y actuar sobre él, es necesario acordar y conocer el modo de hacerlo, más aún cuando estas relaciones se dan entre adultos y niños¹⁰; donde el adulto es el responsable de inculcar ese orden social al recién llegado. En un sentido estricto la educación es el modo en que las generaciones nuevas ingresan y conocen el mundo. Mundo que es estructura material y simbólica.

En esta línea la escuela o las diferentes modalidades del sistema educativo tienen el objetivo de conducir a las nuevas generaciones en el proceso de *humanización*. Aquí las primeras pasan a denominarse educandos y quienes dinamizan dicho proceso son los educadores. Es así que toda práctica pedagógica se origina en la relación que se da a partir de los elementos que se constituyen en objeto de conocimiento entre educador y educando, en un espacio y tiempo determinado.

Esta práctica se complejiza si nos preguntamos ¿qué objetos de conocimiento serán parte del proceso educativo? ya que reconocemos que en su definición hay opciones - explícitas o no- que responden a construir un orden social (cultura como construcción de una matriz que permite simbolizar el mundo). A partir de las conceptualizaciones sobre el orden social, presentadas anteriormente, vemos que no todos los actores sociales tienen las mismas posibilidades de definir qué será parte del bagaje cultural (tradición selectiva¹¹) que se proponga como objeto de conocimiento en el acto educativo. Por lo que el sistema educativo - y sus modalidades- está más tendiente a reproducir un orden social que legitime a los sectores dominantes en su posición de dominación, que a establecer un cúmulo de conocimiento “neutral”, exento de toda direccionalidad sea ésta consiente y voluntaria -o no. De aquí se desprende que un elemento más del proceso educativo es la *intencionalidad*, comprendida como las maneras de ver el mundo que esconde todo contenido. Implica la explicitación de la

⁹ GUTIÉRREZ, Alicia “Poder, *habitus* y representaciones: recorrido por el concepto de violencia simbólica en Pierre Bourdieu”. Conferencia dada en la Universidad de Almería, España, el 8 de noviembre de 2002. *Revista Complutense de Educación*, vol. 15, nº 1, 2004, págs. 289-300, Universidad Complutense de Madrid, 2004, págs. 289-300, pág. 7.

¹⁰ Sin olvidar que los grupos etarios son construcciones sociales que reflejan las luchas por la nominación del orden social.

¹¹ WILLIAMS, Raymond, *Marxismo y Literatura*, Las Cuarenta, Buenos Aires, 2009.

dimensión política del acto educativo en los ejes de qué se enseña, qué se aprende, a favor de quién y en contra de quién y de qué¹².

Teniendo en cuenta estos supuestos ontológicos, y tomando la pedagogía que propone Paulo Freire, entendemos que a la educación popular le corresponde transmitir críticamente una selección puntual de elementos significativos de la cultura legítima que sean reconocidos y valorados socialmente. En términos de este autor definimos la educación popular como *praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo*¹³. Esto implicaría crear y recrear con la(s) cultura(s) de los sectores populares el espacio educativo, con la intencionalidad de concientizar¹⁴, de generar una mirada desnaturalizadora sobre el mundo que impulse a la acción política. En este sentido, concientizar implica *dar poder*, es decir construir herramientas que permitan objetivar y problematizar el sistema de relaciones sociales injustas y arbitrarias, producto de la desigual distribución de capitales. Sistema que, justamente por ser social no es natural, y en tanto tal puede ser modificado, cuestionado, criticado, puesto en tensión con otras miradas sobre el mundo.

En contraposición a esta práctica pedagógica, Freire define a la “educación bancaria” – cercana a la analizada por Bourdieu y Passeron en *La Reproducción*– como aquella que no se plantea desnaturalizar ni mirar críticamente el mundo, sino reproducir las relaciones de dominación. La educación bancaria legitima el lugar dominante del docente, como portador de “la cultura”, como aquel capaz de producir “la” palabra legítima.

Todo espacio educativo en clave de educación popular es un espacio para la *negociación cultural*, “por tanto, debe ser un espacio para la transmisión crítica de [la] cultura [legítima] y la recreación crítica de la propia cultura popular. Se trata de construir la vinculación real de la escuela con la vida cotidiana, con el barrio, con la comunidad donde se inserta”¹⁵. En este sentido desde la teoría de la educación popular se reconoce la posibilidad de simbolización del mundo de los sectores populares. La negociación cultural, debe generar competencias que habiliten la capacidad de *leer, interpretar y transformar* el mundo, desde el propio contexto que se vive cotidianamente. Debe fomentar la “capacidad para la

¹² FREIRE, Paulo, *Pedagogía del Oprimido*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2005.

¹³ Ibidem

¹⁴ Todo acto educativo es un acto político, en este sentido se entiende que, definir una intencionalidad pedagógica es salir de esta conciencia ingenua de que la educación es neutral y definir, desde las opciones y convicciones éticas, políticas y/o religiosas, hacia dónde se quiere conducir el proceso de enseñanza aprendizaje. No desde el voluntarismo autónomo de un sujeto, sino desde la definición política de la educación. Es el hacer consciente que, para llevar adelante un proyecto de estas características, en toda actividad se deben tener presentes los siguientes interrogantes, ¿Qué enseñamos?, ¿para qué enseñamos?, ¿a favor de quién?, ¿En contra de quién y de qué? Equipo de Educación Popular, “Educación y política la eficacia de la esperanza”, *Para Juanito. Revista de educación popular*, N° 5, Año 5, Buenos Aires, enero 2009, pág. 6-9.

¹⁵ BOLTON, Patricio, *Escuela Lasallana y Educación Popular. ¿Se puede hacer Educación Popular dentro del sistema de Educación Formal?*, Argentina, S/D, pág. 8.

organización y el reconocimiento del otro, lo que implica también educar en el *empoderamiento, la autoestima, el reconocimiento de cada ser humano*”¹⁶. Por esto es tan importante tener en cuenta que la libertad –condicionada y condicional– que el habitus asegura, está tan alejada de la creación imprevisible de la novedad, como de una simple reproducción mecánica de las condiciones iniciales; permitiendo producir infinitas prácticas pero relativamente limitadas en su diversidad¹⁷.

En relación a la construcción del mundo popular, y a los procesos de negociación cultural, tomaremos la propuesta Grignon y Passeron en, *Lo culto y lo Popular. Miserabilismo y populismo en sociología y en literatura*, que nos habilita a complejizar la relación entre dominación social y simbólica. Proponen los conceptos de *miserabilismo* y *populismo* para caracterizar el abordaje analítico de los sectores populares y su simbolización. Definiéndolos como dos puntos límites entre los que oscilan las conceptualizaciones que tienen como objeto la cultura popular. La diferencia radica en atribuirle o no, a la producción simbólica de los sectores dominados, autonomía respecto de la cultura legítima. En este marco se construye un universo de sentido reproductor de la cultura dominante o uno productor de sentidos autónomos. En la primera acepción las relaciones de dominación social determinan a las relaciones de simbolización mientras que en la segunda se autonomizan. Así, utilizaremos estos conceptos para analizar sociológicamente la forma de comprender y abordar el trabajo con sectores populares por parte de los educadores del C.E.C.

Educación supone un proceso de producción, creación y recreación y no meramente transmisión pasiva de conocimientos. *Educación, es educación para la libertad*¹⁸ como *precondición para la vida democrática –en contra de todo resabio de autoritarismo– para la organización popular y su lucha por el reconocimiento de los derechos de los sectores populares*.

Un proceso de enseñanza-aprendizaje que tenga estas características, implica pensar un espacio-aula¹⁹ donde sea posible una práctica y un diálogo entre educandos y educadores, que viabilice el intercambio de saberes dejando de lado el vínculo estático que se establece entre docentes y alumnos, dando lugar a una relación dialógica educando –educador / educador– educando. Concebir la educación como dialógica, es pensar el aula como *círculo de la*

¹⁶ Ibídem, Pág. 9. Las cursivas son del autor.

¹⁷ BOURDIEU, Pierre, *Op. Cit.*, 2007a, pág. 90.

¹⁸ FREIRE, Paulo, *La educación como práctica de la libertad*, Argentina, Editorial Siglo XXI, 2004.

¹⁹ Entendemos el espacio-aula, como todo aquel lugar en donde haya un intercambio de conocimientos, no circunscrito a los salones donde habitualmente se da clase. BOLTON, Patricio, *Educación y vulnerabilidad. Experiencias y prácticas de aula en contextos desfavorables*, La Crujía: Asoc. Educacionista Argentina Editorial Stella, Buenos Aires, 2006.

*cultura*²⁰, donde *circule la palabra*, el intercambio de conocimientos y experiencias, permitiendo y estimulando modificaciones en los esquemas de pensamiento, percepción y acción, exigiendo un nuevo *contrato didáctico*. Implica un *cambio en el aula* porque se la reconoce como un espacio planificado, con una intencionalidad pedagógica clara, con un proceso metodológico que posibilite las transformaciones y los logros esperados. Supone también, la *centralidad del proceso de concientización*, la *reconceptualización de lo que entendemos por conocimiento* y las *investigaciones participantes*, en donde la pregunta es el punto de partida de la situación de enseñanza–aprendizaje.

La pobreza como elemento tensionante en el proyecto

Abordaremos las definiciones sobre los sujetos de aprendizaje del C.E.C, a partir de las prácticas y los discursos, que la comunidad de educadores construye sobre sí mismos y sobre los educandos y sus familias.

Tomamos este eje ya que, al tratarse de un abordaje sociológico se busca responder a por qué los agentes actúan como actúan, en el marco de este espacio educativo, dilucidando los principios de visión y división del mundo sobre los que se asientan dichas prácticas (habitus). Asimismo, retomando la conceptualización de la educación popular comprendemos que todo proceso educativo parte del reconocimiento y relación de educadores y educandos mediada por los objetos de conocimiento. Por último, vemos a partir del trabajo de campo, que el proceso del C.E.C en su replanteo del proyecto en clave de educación popular comienza por reflexionar y redefinir a los sujetos de los procesos pedagógicos planteando lógicas dilógicas y de negociación cultural.

Desde esta perspectiva, nos acercamos a cómo las miradas sobre los sujetos que *actúan, juegan, piensan, imaginan, sueñan, enseñan, aprenden, conocen, clasifican, apuestan*, van habilitando o no la redefinición de las prácticas educativas. Y cómo en esas prácticas van redefiniendo las miradas del mundo de quienes las impulsan y de los sujetos con quienes las trabajan.

Construyendo el sujeto pedagógico

Desde el abordaje de educación popular en proceso de construcción en los centros educativos lasallanos que trabajan en contextos de pobreza, entendemos que el sujeto de sus prácticas es el alumno/a y su contexto. Sujeto que tiene una familia, que vive en un barrio,

²⁰ El 'Círculo de la Cultura' era el modo en que se definía al espacio educativo en donde se llevaban a cabo los procesos de alfabetización de adultos de Paulo Freire, desde la década del 50. BOLTON, Patricio, *Pensar el aula en una escuela en clave de Educación Popular. Los 'Círculos de la Cultura' como categoría para la transformación de nuestra mirada y de nuestra práctica sobre el aula*, Distrito La Salle junio de 2003, Argentina, Junio/ 2003, pág. 2.

que tiene su historia, que tiene sueños y, deseos, que ama, que vive y que es, junto a otros²¹. Desde este contexto es un sujeto que aprende, que construye conocimiento colectivamente.

Por lo que en la definición del sujeto pedagógico se conjugan múltiples espacios-tiempos que los niños van experimentando y que los educadores retoman. Dado el carácter dialógico de la educación popular en la definición del educando se refleja la *construcción identitaria del propio educador*. Así en sus definiciones y prácticas se relacionan: su historia personal, familiar, el contexto social, económico y político que los atraviesa, con la historia y el contexto del alumno/a en cuanto sujeto que aprende, en diálogo con los contenidos propuestos por el educador, animador y referente del *círculo de cultura* en que se transforma el aula.

Reconstruimos las miradas del mundo y explicaciones que construyen los docentes en relación a lo que significa vivir en la pobreza; en tanto consideramos que es a partir de esas definiciones que pueden impulsarse propuestas educativas que resignifiquen o no, estos contextos de carencia material como contextos de resistencia y transformación.

Desde nuestra investigación entendemos que existe una estrecha relación entre la forma de significar y valorar la vida en la pobreza y la construcción del sujeto pedagógico en el aula. Es por esto que retomamos las miradas sobre el contexto y las definiciones sobre el sujeto educativo como los puntos principales en nuestro análisis del proceso de transformación del C.E.C en un espacio educativo popular.

En un proyecto de estas características, donde se busca un trabajo con el contexto como apuesta fuerte a desatar procesos de transformación, se impone la construcción de una herramienta que permita el análisis crítico de la realidad en la que se pretende intervenir. El *complejo temático*, es el dispositivo elegido por el Equipo de Educación Popular de Lasalle para leer la realidad. Se trata de un trabajo de corte etnográfico que recupera un conjunto de frases “dichas” por los alumnos, sus padres, sus vecinos y docentes de la escuela, que dan cuenta de las percepciones de la propia realidad del barrio, de las auto percepciones sobre la experiencia vivida. Del modo en que se conoce el mundo posibilitando un acercamiento a otros modos de conocer, problematizando las relaciones sociales –sutiles y no tan sutiles– de dominación.

Estas frases deben ser recogidas en procesos de “escucha a la realidad, al barrio, al pobre”²². Registradas, agrupadas y organizadas en una especie de mapa semántico para aproximarse a la “conciencia” colectiva del barrio, a su idiosincrasia popular (necesidades,

²¹ FREIRE, Paulo, Op. Cit., 2005.

²² BOLTON Patricio, Op. Cit., 2006, pág. 122.

deseos, expectativas). Sería a través de la selección de una frase generadora del complejo temático que se propone la resignificación de la planificación curricular, que intenta trabajar críticamente los componentes fundantes de la(s) cultura(s) popular(es), contemplando elementos de la cultura legítima. En la institución analizada en esta oportunidad, este proceso sistemático de escucha aun presenta serias dificultades. Durante los años de nuestro trabajo de campo fueron muy pocas las educadoras interesadas en salir al barrio, incluso muy pocas las que conocían la zona más allá del predio de la escuela. No obstante desde el equipo directivo se busca dinamizar este proceso.

Cómo son los pibes del C.E.C en el C.E.C.²³

En el C.E.C *El Colmenar* los educadores reconocen el contexto en que trabajan como factor explicativo de sus prácticas docentes y de las dinámicas que se proponen en el espacio áulico. Sin embargo encontramos diferentes modos de percibir a los niños y sus familias en relación con sus contextos de vida.

Analíticamente podemos pensar las apreciaciones -que se construyen en las definiciones y las prácticas- sobre el sujeto pedagógico del C.E.C como definiciones que se desplazan y tensionan entre dos parámetros contrapuestos:

A- el contexto actúa sólo como *límite* de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Aquí, el reconocimiento de las condiciones de vida en la pobreza lleva a justificar la presencia de los educandos como interlocutores que no pueden posicionarse como agentes activos de los procesos de aprendizaje, posicionando a los educadores como portavoces de un saber que no alcanzan a transmitir; reproductores de una cultura legítima que no reconoce a la cultura popular y anula las posibilidades de transformar las condiciones de vida en la pobreza.

Las definiciones sobre el sujeto pedagógico y sobre la pobreza, tienden a reproducir la construcción simbólica dominante sobre estos sectores²⁴, que contienen elementos de una explicación miserabilista.

Desde la categoría de miserabilismo (Grignon y Passeron) se define a la cultura popular como una mala copia de la cultura dominante. En su modalidad elitista se caracteriza a los sectores populares como reproductores devaluados de marcos de significación del mundo que van en detrimento de las producciones simbólicas de la cultura legítima. En este caso cuando se define a quién están dirigidas sus prácticas pedagógicas se visualizan niños reducidos a

²³ En todos los fragmentos de entrevistas que se encuentran en el presente trabajo utiliza la M para denominar la voz de la maestra y la E para entrevistador. Hemos respetado los nombres de las localidades, barrios e instituciones en la medida en que no comprometan la identidad de quien es citado, no así los nombres propios que han sido modificados en todos los casos.

²⁴ Que tanto ayudan a reproducir los medios hegemónicos de comunicación. Transmitiendo un discurso criminalizante sobre los sectores populares, sobre todo referido a los jóvenes del conurbano.

situaciones de riesgo social pertenecientes a familias pobres, a contextos vinculares violentos, reproductores de pobres saberes; donde la escuela se presenta como el ámbito agradable y cariñoso para estar.

A su vez, las familias no son un grupo homogéneo, encontramos según los educadores, aquellas que expresan interés en las trayectorias de los niños, vinculada al esfuerzo “por mejorar”, y aquellas que no. En este último grupo parecen primar los intereses materiales por sobre la vida de la niños.

-: acá mismo, yo veo en el Centro, hay chicos que sí, que están bien económicamente y hay chicos, guarda, que... necesitan un montón de cosas, ¡que se ven! yo por lo que veo, no puedo estar en cada familia y algunas veces eso también te duele porque por ejemplo el tema de colaborar o pagar algo los que pueden no lo hacen y los que en realidad están mal hacen el esfuerzo y aunque sea traen una monedita... pero uno... no podes en el sentido porque eso es de cada familia y esta en la conciencia de cada uno...

E: aja, ¿por qué será?

-: mmm, una palabra... es medio difícil porque... yo también a veces me planteo por que las cosas son tan injustas con algunos chicos y con otros no... decís... ¿qué podes hacer? Vos tratás de dar todo lo posible... y algunas veces te da ¡bronca! Los ves con celulares de última tecnología, zapatillas de última tecnología y hay otro... y les pedís algo... de pagar la cuota... son los padres que no están... y son los padres que más tiene, los que menos tiene siempre están acá o te traen, que se yo, “colaboro con esto”.²⁵

Por otro lado, en su modalidad paternalista, el miserabilismo se expresa en una lectura maternal de la niñez reconociendo el esfuerzo de los chicos por sostener sus trayectorias escolares, con las dificultades que acarrea vivir en el ámbito de la pobreza. Culpabilizando a los adultos responsables de no cumplir su rol, negando a los niños la posibilidad de vivir y disfrutar su niñez.

E- ¿tuviste muchos chicos con problemas este año?

- los mismos que compensan son los mismos que... son digamos, no es que el... tema de la conducta en el sentido de que son esos chicos que tengan problemas en casa, son lo que vienen los lunes re revolucionados porque... le pegaron, porque se pelearon en casa o porque no comieron, son esos... son los mismos, son los que compensan, son los que vienen así, son los mismos que les falta un abrazo, un beso... que ellos mismos vienen y te abrazan y te reclaman...²⁶

Frente a esto, los educadores se encuentran tensionados entre contener estas situaciones de vulneración de la niñez y el trabajo en el aula. Generalmente las respuestas están ligadas a suspender el trabajo pedagógico. El sujeto es el niño atravesado por situaciones de necesidades sociales y económicas

digamos... en el sentido de una manera de decir, digamos... la escuela esta avocada al... en lo económico a la clase social más baja. No es lo mismo este colegio que se yo con... yo lo veo en el barrio donde yo vivo, el barrio es pobre y en la escuela, hay una escuela que esta ahí que no se fija como va el chico, qué necesita, en cambio acá sí... acá no sólo trabajamos el tema de que ellos aprendan... contenidos sino también en su situación... un

²⁵ Entrevista a educadora MM. Diciembre 2010, González Catán.

²⁶ Entrevista a educadora MM. Diciembre 2010, González Catán.

*chico vos querés que logre tal cosa pero... si no comió, pasó frío no vas a lograr lo que vos te propusiste, entonces creo que acá eso es lo que se trabaja...*²⁷

Ninguna de las dos modalidades contempla la posibilidad de alterar la trayectoria modal²⁸ de los niños mediante la modificación de sus prácticas pedagógicas habilitando nuevas experiencias porque, *¡bueh! Que le vas a hacer, no le da, no puede, no le sale...*” Parece no existir, en este caso, un factor elemental en el trabajo del educador popular que es la confianza en que las familias con que trabajan puedan modificar sus prácticas, o sus condiciones objetivas de vida, no se reconocen potencialidades.

B- El contexto actúa como factor que *problematiza* los procesos de enseñanza y de aprendizaje pero no los impide. Estas mismas condiciones son *interpeladas* y trabajadas colectivamente, reconociéndose ambos –educador y educando– sujetos de conocimiento capaces de intervenir y transformar la realidad; el educando vive en un contexto urgente que se presenta como *límite y posibilidad* de una multiplicidad de prácticas, y el educador reconociéndose ajeno a esta realidad, reflexiona y reformula sus prácticas educativas tomando y potenciando las posibilidades del contexto de pobreza. En esta definición el contexto no constriñe las posibilidades de los sujetos, si no que se formulan junto a los educandos y sus familias, “prácticas de más vida”²⁹.

Es interesante ver cómo las definiciones que podríamos leer como posturas críticas no escinden el espacio de producción de significados del de las relaciones materiales, en tanto nos hablan de un sujeto que ocupando posiciones desfavorables construyen significaciones que desafían las definiciones sobre lo que es para ellos y lo que no lo es. Aquí las maestras reconocen un sujeto capaz de decir su palabra, de decidir, en un contexto de pobreza material pero en el cual es posible trabajar e impulsar nuevas prácticas. Es un sujeto que vive en condiciones de pobreza, en González Catán, con su familia, inmerso en relaciones vinculares violentas que deben ser resignificadas. Con él se trabaja haciendo una lectura de y desde su contexto. Se lo concibe capaz de transformar su realidad. Estas definiciones hacen una lectura

²⁷ Entrevista a educadora MM. Diciembre 2010, González Catán.

²⁸ Podríamos definir trayectoria modal, como aquello que se espera de la clase a la que se pertenece. En términos de Bourdieu diríamos que “la posición y la trayectoria individual no son estadísticamente independientes, no siendo igualmente probables todas las posiciones de llegada para todos los puntos de partida: esto implica que existe una correlación muy fuerte entre las posiciones sociales y las disposiciones de los agentes que las ocupan o, lo que viene a ser lo mismo, las trayectorias que han llevado a ocuparlas, y que, en consecuencia, la *trayectoria modal* forma parte integrante del sistema de factores constitutivos de la clase.

²⁹ Dentro de la comunidad de educadores, se utilizan las categorías de prácticas de más o menos vida para clasificar aquellas conductas sociales que potencian o van en detrimento de la autoestima y realización de las personas. Serían prácticas de más vida trabajar, estudiar, realizarse reconociéndose como ciudadanos y sujetos activos, sujetos de derecho, hacedores y constructores de su vida y de la historia. Serían prácticas de menos vida aquellas que atenten contra la libertad de elegir, la autonomía y el respeto por la propia vida y la de los demás. Reconociéndose como individuos pasivos, alienados, excluidos, asistidos.

crítica reconociendo prácticas a potenciar o a resignificar en pos de construir conciencia crítica y organización comunitaria. Este reconocimiento no cae en un planteo ingenuo de considerar a los sectores populares como solidarios, simples, colaboradores; es un reconocimiento que se vincula con la necesidad de movilizar los recursos de las clases populares en la gestión de su vida cotidiana en función de la organización comunitaria y de la apropiación de sí mismos como sujetos de derecho.

Así, las prácticas que habilita esta definición están dirigidas a -atendiendo a los condicionantes del medio y las necesidades- generar mecanismos de cooperación y resolución de problemas, que vayan más allá del mero asistencialismo.

...creo que es un contexto en donde las necesidades son todas reales, este... en donde... son casi todas extremas. Entonces, si hubiera unas... ponle, ya que estamos con las frazadas, unas 200 frazadas y se pudiera hacer una cosa así como ¡campana! De frazadas... campaña de frazadas y después... todo lo demás o al lado todo lo demás, porque es esto lo... lo... asistencial de la intervención no tiene porque ser un obstáculo, porque las necesidades son reales... ¡el frío es el frío, el hambre es el hambre, la falta de trabajo es la falta de trabajo! Este... entonces uno, por lo menos desde mi postura, desde la profesión uno no es quien para juzgar si la necesita más que el otro. (...) ¿Me entendés? [silencio, se queda pensando] también... se juegan un montón de cuestiones de... que yo no las pondría por ahí a nivel de lo cultural sino a nivel de lo vivencial, ¿no?, del proceso de vida que ha tenido cada uno y cada familia... entonces, vos encontrás que... lo que suele suceder en muchos casos que bueno que sí que necesita la frazada... pero a la vez... o lo típico de no tiene trabajo pero, que se yo, mirá que tiene las zapatillas nuevas y, que sé yo. Tampoco soy quién para juzgar si... este... el deseo de tener algo igual que todos... de ese otro que no tiene para comer ¿Me entendés? Entonces bueno, por eso, me parece que se deben abrir instancias de trabajo con las familias o a nivel comunitario en donde se puedan ir desandando estas cuestiones, ¿no? En el sentido este... desandando...para el que levanta el dedo y desandando también para la familia que pueda empezar a organizar como poder... eh... ir cubriendo necesidades sin... desatender o culpabilizarse porque ¡quiere pertenecer! ...en realidad con un par de zapatillas nuevo, con un DVD...con un...que se yo.³⁰

Desde esta postura, el educador se reconoce mediador de los procesos de conocimiento, portador de una cultura *legítima* sobre la que debe reflexionar en diálogo con la(s) cultura(s) popular(es) de las familias con que trabajan. Que no están al margen de la cultura legítima. Aquí el educador, lejos de ser portador de *el saber*, promueve la construcción colectiva del conocimiento aportando herramientas para la formación de ciudadanía, que comienza por la construcción de prácticas alternativas al abordaje de la pobreza asociada a pura carencia.

Recapitulando, en el proceso de construcción del C.E.C como un espacio pedagógico popular, existen definiciones sobre el sujeto tendientes a reconocer vivencias negativas, prácticas de *menos vida* sin proponer miradas que desnaturalicen estas situaciones. El C.E.C en este sentido se plantearía para algunas educadoras, como un espacio de contención y no como movilizador de experiencias que puedan mediar esas prácticas negativas. Asimismo coexiste otra definición de sujeto que atento a las condiciones de carencia material y

³⁰ Entrevista a educadora PP. Agosto 2010, González Catán.

simbólica proponen ampliar el sentido de los límites, de lo que es para nosotros y lo que no es para nosotros.

Teniendo presente que las definiciones tienen su principio de explicación en las disposiciones a clasificar y actuar sobre el mundo de los agentes, vemos que las construcciones de sentido que encontramos en ambos parámetros, el miserabilista y el crítico, se corresponden con disposiciones de los docentes, habitus, y trayectorias, con sus apuestas, personales y grupales. Así el sujeto educando se construye en una particular visión del mundo que les permite, a los educadores, valorar, comprender o juzgar las estrategias de vida de las familias. Es desde estas explicaciones que podemos establecer, los principios de visión y división del mundo, que sustentan sus posiciones en aquellos espacios de disputa donde estas explicaciones son el capital en juego, donde se lucha por la legitimación de una de las dos construcciones del mundo.

Desde donde se define a los sujetos/ principios de explicación

Entre estas dos construcciones de sujeto oscila la definición sobre la postura pedagógica del Centro Educativo, donde todos los integrantes de la comunidad consideran estar trabajando desde la educación popular aunque cada grupo, a veces, impulse prácticas educativas contrapuestas.

En esta disputa por legitimar sus prácticas como educadores populares, encontramos elementos predispuestos a funcionar como capitales simbólicos para cada uno de los grupos. Como primer elemento *ser de González Catán* pone sobre el tapete compartir ciertas condiciones de vida que generan empatía con las condiciones objetivas de los niños y sus familias, *yo comprendo las prácticas de los sectores populares porque vivo en el barrio*. En contraposición al barrio³¹ como capital, otras legitiman su posición apelando a la formación académica, tanto universitaria como terciaria, y a la trayectoria de participación en espacios de pastoral juvenil, organizaciones comunitarias o en espacios lasallanos de formación particularmente en los de Educación Popular. Por último, los años de ejercicio de la docencia, puntualmente en el C.E.C, pero también en la Fundación o en otras dependencias lasallanas implican la acumulación de experiencia, reconvertida en capital simbólico, así como de relaciones, capital social, que los agentes de los distintos grupos ponen en juego a la hora de legitimar sus posiciones.

En el caso del grupo de docentes que construye el sujeto pedagógico con categorías más cercanas a las miserabilistas, llama la atención que las mismas partan de su *conocimiento*

³¹ Utilizaremos la categoría *barrio* para referirnos al territorio vivido que comprenden los barrios que circundan la escuela y los agentes diferencian de *el centro de Catán*.

sobre la vida de los niños y sus familias. El *ser de Catán*³² como lugar de pertenencia, el barrio, funciona como un capital, ante el resto de los educadores, que podrán tener visiones más reflexivas y críticas sobre la práctica docente, pero no conocen tanto el barrio y su gente como ellas, que son del lugar.

*M1- Claro, el tema es que los que vivimos en Catán, es fácil cruzarlos, que se yo los sábados cuando estoy en el supermercado del chino a la vuelta de mi casa los Martínez, hasta los reto adentro del supermercado, ¡¡¡no hagas renegar a tu papá!!! Se le escapan... pero ¡vení para acá! [Todos hacen comentarios del tipo que es re mandona y todo el tiempo dando órdenes] [...] nosotros tenemos la otra cara... son las siete de la tarde y están caminando, y sí porque los vemos... claro, este... vivimos acá y ellos... [...] y nos los cruzamos así en lo cotidiano...*³³

Vivimos acá actúa como delimitación de un nosotros que diferencia el interior de la comunidad de educadores a partir de su cercanía al espacio de vida de las familias, cercanía que permitiría conocer empíricamente a las familias, sensibilizarse con sus necesidades. A partir de esto se autoperciben -en el C.E.C- como portavoces³⁴ legítimos de las vivencias de las familias.

Para las maestras que hemos agrupado en la postura crítica, el hecho de haber nacido, y en algunos casos continuar viviendo, en González Catán resulta anecdótico e irrelevante ya que la pertinencia de sus prácticas está fuertemente arraigada en su formación como docentes o como agentes que han tomado la decisión de trabajar en el campo popular, en pos de la construcción comunitaria.

La antigüedad en el C.E.C, es también un elemento para legitimar su posición y consecuentemente sus definiciones en torno al trabajo educativo. Ya que supone un conocimiento de funcionamiento, prácticas y relaciones propias de la realización del cotidiano. Lo interesante aquí es que la antigüedad apela más a una cuestión tradicional de la legitimidad que brindan los años, en tanto experiencia, que al capital cultural y social acumulado a lo largo de su trayectoria.

-: lo que pasa con los maestros nuevos lo que yo noto es que cuestionan mucho, [...] y uno que está hace años por ejemplo [...] que estamos hace años, nosotros decimos si hubieran trabajado hace ocho años atrás o sea se cuestiona que... si no hay material, que no hay afiche, que no hay plasticola, [...], el Centro como está ahora, hace poco que está así porque antes los baños eran muy precarios, [...] antes, nosotros, cuando yo empecé, tres años seguidos, 98, 99, 2000 y 2001 teníamos que venir en enero y en febrero a trabajar porque estaban los

³² Vivir en González Catán.

³³ Conversación entre docentes. Plenario, Reunión docente 4 de junio de 2011. El disparador de estas reflexiones fue un video de Flacso en el que se mostraban los trayectos que recorrían cinco niños de una escuela pública de la CABA en el camino de la casa a escuela y de la escuela a la casa, enfatizando en la multiplicidad de culturas y vidas cotidianas que conviven en un mismo espacio de aprendizaje, y cómo esas vida cotidianas influyen en el ámbito áulico. El niño maltratado por los adultos, la que cumple rol de adulto responsable a cargo de sus hermanos, el que vive su niñez plenamente utilizando su tiempo libre para jugar y crear, el que trabaja fuera de la casa, el inmigrante, etc.

³⁴ Esta posición se entra en juego como parte de las disputas de legitimación entre las maestras. Al momento de las entrevistas o en charlas informales con nosotras no existe esta identificación con lo local como constitutiva de su identidad docente. Asimismo ni los niños, ni sus familias nombraron es este grupo reconociéndolas como sus portavoces.

*comedores y había colonia, era obligatorio...vos venías al Centro y enero o sea yo que era nueva tenía que venir todo enero hasta la una de la tarde desde las ocho y media, sabés lo que era, todo enero [...] y empezábamos el 14 de febrero porque el 14 se empieza en todas las escuelas, en cambio los maestros viejos venían en febrero [...] más vale porque ya tenían más antigüedad [...] después que lo bueno es que son chicas que, la mayoría que han empezado hace poco, son chicas que estudian alguna carrera universitaria o psicología, psicopedagogía, trabajo social, entonces es distinto que... que nosotros que tenemos un título primaria que quizás manejamos los contenidos pero no otras cuestiones [...] ellas quizás lo manejan lo manejan más... y bueno así se van formando*³⁵

Como vemos en la cita, se resguardan las competencias que se adquieren por la experiencia, especialmente por las relacionadas con una docencia sacrificada por las malas condiciones de trabajo, dejando en un segundo plano las herramientas que pueden aportar las más jóvenes desde sus formaciones académicas en relación con la experiencia que brinda la trayectoria laboral.

Es en la conjunción de estas clasificaciones que encontramos educadoras con experiencia, conocimiento empírico, sensibilidad (elementos que destacan como necesarios y habilitantes de sus prácticas), que universalizan las experiencias de vida de los diferentes barrios, encubriendo –no conscientemente– una realidad de la localidad de González Catán que dista de ser homogénea. Desde esta visión universal deslegitiman los momentos de reflexión propuestos desde el “nuevo equipo directivo”, o por los nuevos integrantes de este.

En contraposición a este nosotros, se construye la *otredad* a partir de ser de afuera³⁶ nuevos, jóvenes. Este segundo grupo encuentra en su trayectoria de formación docente elementos que le permiten legitimar su posición y definición sobre el C.E.C. Desde su respaldo teórico, formación académica, y conocimiento práctico originado en sus trayectorias tanto en espacios de militancia social, como en espacios de trabajo en la Fundación y en Lasalle, adoptan posiciones coincidentes con el parámetro crítico:

cómo es, y bueno y Ana cuenta que los chicos estaban sin escolarizar uno tenía 6 y el otro tenía 8 [...] ellos vienen y nosotros nos damos cuenta que en ese momento el C.E.C estaba abierto a un montón de cuestiones y no teníamos herramientas, nosotros teníamos que encajaran o que entendieran un montón de consignas que estaban como implícitas en el C.E.C y los pibes ni sabían lo que es la escuela era como inevitable que no, se movían como en la calle, a nosotros nos hace bisagra como pensar el C.E.C desde otro espacio que permita como otros lugares que no tenga que, que el aula no sea aula y que sea un espacio de laburo cómo otras cuestiones y ahí donde empezamos a poner bueno la autoridad, el poder, eh...el adentro y el afuera del C.E.C, como empezar a alinear ejes de trabajo y cuando veíamos, veíamos que también había un montón de maestros nuevos que éramos un montón, que algunos viejos eh, no sabíamos como explicarle teóricamente o conceptualmente que era para nosotros la educación popular, entonces, decidimos leer textos para tener como todos la misma base de

³⁵ Entrevista a educadora AD. Agosto 2010, González Catán.

³⁶ Ser o no ser de Catán no refiere exclusivamente al lugar de procedencia o residencia de las maestras sino a la construcción identitaria que ellas mismas construyen. En las situaciones en que se pone en juego la forma de ser educadoras populares un grupo apela a “sabemos lo que hacemos porque somos del barrio” mientras que el otro legitima su postura desde la conceptualización de la propia práctica.

*lectura y definir desde las lecturas que habíamos hecho conceptos o encuadres para nosotros que era la Educación Popular, la autoridad y no me acuerdo que otras cosas más*³⁷

En este caso, sus definiciones sobre los chicos y familias están vinculadas a una lectura de la realidad, donde se los ubica como parte de una sociedad desigual, en la que la cultura dominante, especialmente la cultura de consumo los atraviesa a todos por igual. Es en este sentido que, al mismo tiempo que reconocen las posibilidades de una cultura propia que hay que retomar, también encuentran en ella aspectos de una cultura legítima dominante y opresora, que deben ser explicitados para poder ser trabajados desde un proyecto liberador como el propuesto por Freire.

-: intentamos poder... eh...discutir, eh... analizar procesos, por ahí, de abordaje, de intervención, conjuntos o sea como equipo. Más allá que Amanda trabaje específicamente con las dificultades, este... en el aprendizaje de determinado grupo de chicos... y de que... por ahí yo, como trabajadora social, me ocupe más de las cuestiones...este... socioeconómicas ¿no? Digamos todo lo que.... En realidad es como para operativizar un poco en cuanto a la tarea, pero después en cuanto a las decisiones, en cuanto al... modo de intervención, en cuanto a qué y para qué se hace... o en cuanto a qué y para qué se camina... esto intentamos hacerlo como equipo porque consideramos que no no no son personas que viven lo socio económico, lo socio afectivo, lo socio comunitario, y por otro lado el aprendizaje.

*[...] Este... tratamos ... de ser lo menos compartimentado posible....Este... y también, por ahí, de lo que es el, digamos, rol mío...eh... tratamos como equipo y en particular ¡yo! de ir corriendo, de a poco, esta cosa del imaginario, del ideario, de que él social... y de que las zapatillas y que lo asistencial... y que digamos, por ahí teniendo claro que...que... lo asistencial es súper necesario, en contextos así, crudos y de muchísima carencia y muchísima necesidad... bueno que esto sea dentro, por ahí, de un proceso o sea... lo que se requiera en el momento. Cuando uno habla de la demanda de lo urgente... probablemente tenga mucho que ver o tenga más que ver con lo asistencial, con una intervención más asistencialista que con otra cosa... ¡pero bueno!... estamos hablando de eso...en este momento, con esta urgencia, con esta demanda específica entra, digamos, un rol más asistencial o una intervención más asistencial. ¡Ahora! esto no esta separado, aislado, solo y es lo que hace el orientador social. Es parte de un proceso, de una situación, seguramente más compleja, que atraviesa ese pibe, esa familia, ese grupo*³⁸.

Como se puede ver en el fragmento de entrevista la formación académica permite la reflexión sobre el sujeto pedagógico al mismo tiempo que evidencia la necesidad de explicitar y repensar prácticas dominantes de los campos de formación, en este caso el *trabajo social*, redefiniendo su “rol”. Asimismo, en palabras de otra educadora los momentos de formación que se proponen desde el C.E.C y la Fundación también son espacios necesarios que les permiten fundamentar y repensar sus intervenciones y miradas, teniendo en cuenta la complejidad de las realidades a las que se enfrentan.

...yo me sorprendí el otro día cuando ustedes nos dieron las fotocopias³⁹ y veía los ingresos..., y después hablaba con las chicas... por ahí uno al estar tanto tiempo acá desgraciadamente naturalizas un montón de cosas, ¿no? Y cuando veía las fotocopias esas que nos dieron... si bien es algo que vos lo sabes... porque hablas con los pibes, hablas con las

³⁷ Entrevista a educadora CS. Marzo 2011, Córdoba.

³⁸ Entrevista a educadora PP. Agosto 2010, González Catán.

³⁹ Se refiere a una primera presentación de datos cuantitativos que presentamos como grupo de investigación donde producto del censo realiza pudimos presentar datos sobre las condiciones materiales de existencia de las familias del C.E.C.

familias, y todos los días te sorprende algo, te duele algo distinto... es difícil decir bueno qué posición o qué postura tomo para que esto tampoco te haga mal y no te permita intervenir... y hacer algo... [...] y cuando yo empecé no veía tantas problemáticas en los pibes o al menos desde mi nivel, con los míos, era distinto y ahora teniendo un panorama de todos... este... es más complicado. En la escuela pasa lo mismo, los pibes tienen muchos problemas, vienen mal, las familias también, y bueno... te conmueve y a veces no sabes que hacer porque uno llega a un punto en que decís de qué manera... podés ayudar o intervenir en las situaciones... y muchas veces te quedas pensando... el otro día hablábamos en esa jornada de cuando te paralizas o cuando te sentís mal o algo de eso y yo decía cuando las cosas no salen como uno quiere o cuando algunas intervenciones o situaciones no terminaron de la manera que uno quiso... y pensaba en eso porque cuando uno no sabe que hace o cuando las cosas no salieron de la mejor manera...eh... digo, me siento mal porque en el medio esta la vida de otro no es que esta lo mío... en el medio esta la vida del otro y vos decís bueno yo le erré o no salió del todo lo mejor o no salió lo que quise, y... en el medio está la vida de otra persona.⁴⁰

Aquí lo interesante es que la conjugación de “ser nuevo”⁴¹, y defender su posición desde la “formación docente”⁴² con el agregado de “formación lasallana” (participar de los distintos trayectos formativos que propone el Equipo de Educación Popular de Lasalle), permite construir una mirada sobre su propio ser docente y el de los otros relacionada con la justificación teórica de las prácticas y la reflexión sobre cada una de ellas. Dialogando con la necesidad de poner en evidencia las visiones sociocéntricas que permean sus visiones, proponiendo miradas y prácticas acordes a las condiciones de vida y los procesos por los que atraviesan las familias.

Habiendo construido las posiciones desde donde ambos grupos se definen como educadoras y definen a los educandos, es interesante plantear cómo similares trayectorias- de trabajo, de formación, de clase-, en la actualidad, están vinculadas con prácticas y lecturas diferentes referidas al C.E.C.

Por un lado tenemos dos docentes que relatan su vida durante la niñez como vecinas de González Catán y como alumnas del C.E.C con infancias marcadas por su permanencia en la Fundación y en el C.E.C, no sólo como alumnas sino como hijas de madres que participaban del espacio socio comunitario como parte de las estrategias de resolución de problemas familiares.

Una de ellas vincula esta experiencia personal con la lectura que hace de la vida de los niños y sus familias, mostrando su empatía con ellos, al mismo tiempo que construyendo un relato de distinción respecto de los padres de sus alumnos. Haber nacido en la pobreza de González Catán y haber ido al C.E.C se transforman, en su relato, en limitaciones que pudo

⁴⁰ Entrevista a educadora AR. Agosto 2010, González Catán.

⁴¹ Esto es haber ingresado después del 2007,

⁴² En este caso el ser docente se conjugaba con haber avanzado en los estudios de una carrera universitaria vinculada a la psicología, tal como lo exige la reglamentación vigente para los C.E.Cs, así como también aprovechar al máximo los espacios formativos que propone la congregación, la escuela, o el C.E.C puntualmente a lo largo del ciclo lectivo.

superar con su esfuerzo personal y el de su familia, su experiencia es “muestra”, para los padres del C.E.C, de que se puede ser distinto.

-: yo soy ex alumna acá [...] yo vivía acá en el Barrio La Salle [...] todos me dicen como haces para trabajar acá

E: ¿por qué?

-: por la problemática de los chicos, estar todo el día, a mi, como yo estuve acá de chica viví un montón de experiencias y no es así como uno lo pinta el Centro que es todo para que vengan los chicos con problemas, nada que ver, acá hay chicos de toda clase y cuando yo venía lo mismo, yo venía acá por el tema que mi mamá trabajaba [...] ⁴³

En el otro caso, la maestra relata su experiencia pero no la vincula a las lecturas que hace sobre la vida de los chicos y familias, que continúan siendo sus vecinos. Ella cuando habla de los alumnos lo hace desde las lecturas que como docente va construyendo a partir de sus prácticas de acuerdo a cada grupo de alumnos que ha tenido a lo largo de los años y de herramientas teóricas. En ella sus experiencias durante la niñez no se transforman en elementos desde los que pueda disputar su posición en el C.E.C, ni con la comunidad de González Catán ni con los docentes. Parece encontrar su capital en su experiencia como docente, como referente comunitaria, que ella misma reconoce como incipiente y en su formación docente, que aún está siendo.

Asimismo, vemos que la formación tampoco es, en sí misma, un factor que guíe intrínsecamente las apreciaciones en el sentido que propusimos anteriormente ya que podríamos construir una postura que apelando a su vasta formación académica, justifica la falta de reflexión sobre sus propias prácticas, y toma elementos para criticar las prácticas de las demás, sin ánimos de incidir en lo que se crea necesario modificar para mejorar. En este caso, la construcción sobre el sujeto educativo va en consonancia con las miradas miserabilistas de la pobreza, pero lejos de la empatía con la situación construida a partir del *ser de Catán*.

-: [...]Lo de especial⁴⁴ me dio un montón de herramientas desde... desde estudiar casos desde las patologías, no patologías desde retrasos mentales o síndrome de Down, no, no, otras patologías que aprendes cómo poder trabajarlas... estar en las escuelas espaciales te muestra un modo de laburo, un costado totalmente diferente a lo que es la escuela y se acerca a lo que se trabaja en el centro, con la diferencia que el trabajo en el CEC son 20, 25 pibes por salón o 30 a la tarde y en una escuela especial son 7, 8

E: ¿qué serían patologías? Yo no tengo idea de todo eso

-: no, patología desde lo intelectual [es] psicosis [baja la voz]no digo que alguno de ellos lo tenga, digo, las patologías intelectuales, cuando vos vas a la escuela especial las maestras tienen muchísimas herramientas para trabajar, eh... así que haber paseado por algunas me genera bastante propuestas⁴⁵

⁴³ Entrevista a educadora MM. Diciembre 2010, González Catán.

⁴⁴ Al momento de la entrevista acabada de concluir su profesorado de maestra especial para niños con discapacidades cognitivas.

⁴⁵ Entrevista a educadora NT. Junio 2011, González Catán.

En este caso el sujeto pedagógico aparenta ser un sujeto universal, atravesado al igual que otros sujetos, por problemáticas particulares. Aquí se equipara su posición dominada social y simbólicamente, a problemáticas vinculadas con la discapacidad o problemas psíquicos. Así, esta maestra, al reconocer los aportes de sus estudios y trabajos anteriores parece igualar las condiciones de pobreza con las discapacidades físicas e intelectuales, ya que al hablar de patologías supone sujetos socialmente incompetentes. En fin, sujetos que por sus problemáticas sociales y económicas se encuentran por fuera del *sujeto educativo "normal"*.

-: y si... trabajar con familias con otro ingreso económico y venir para acá, es un abismo. No porque no tengan problemas... tienen un millón y medio pero no los cuentan porque queda mal contarlos... pero existen un montón de cosas, pero bueno, tenía ganas, siempre tuve ganas de trabajar en lugares así, con una población más complicada desde ese lado así que bueno...

E: ¿tenés idea de por qué tenías ganas de trabajar con este tipo de población?

-: [...] creo que esta bueno que lo que pueda brindar yo, no porque sea el Mesías, pero desde lo que pueda dar desde mi trabajo, la voluntad, el esfuerzo y el compromiso de trabajo dárselo a gente que tenga menos posibilidades que a gente que tenga muchas más, tal vez, está bueno... pensarlo así, no digo que sea fácil ni que siempre venga feliz ni que siempre venga feliz.... No, nada eso, creo que hay otros que ya tienen muchas oportunidades y que inclusive pueden elegirlas, pueden elegir dónde tener esas oportunidades⁴⁶

Posicionándose desde su formación como responsable de transmitir un cúmulo de conocimientos y actitudes adecuadas. El ser docente se vincula con un acto humanitario compasivo para con los otros, los que no tienen oportunidades. Aquí la educación popular está relacionada con alternativas didácticas no con la explicitación de intencionalidades ya expuestas.

Recapitulando

Es interesante ver cómo en estas definiciones de sujeto contrapuestas se establece por un lado un niño al que hay que educar que experiencia su vida de forma fragmentaria en la escuela, en el barrio, en la casa, en el presente y en el futuro, donde se aísla e individualiza a los alumnos/as de sus situaciones de vida (en ocasiones, no se relaciona el hambre con el trabajo infantil; la lluvia, la distancia y la falta de dinero con la llegada tarde a la escuela. Al mismo tiempo que los futuros posibles de los niños, están ligados a características negativas ya que las sucesivas etapas de la vida como la juventud y la adultez no escapan a la negatividad con que comprenden al entorno de los niños). En este caso, el contexto es el límite del proceso educativo, el sistema valoral que se transmite va en consonancia con una lógica que descalifica sus prácticas culturales, negándoles la posibilidad de conocer otras formas.

⁴⁶ Entrevista a educadora NT. Junio 2011, González Catán.

En contraposición a esto, se construye un sujeto histórico que aglutina una multiplicidad de experiencias en el barrio, en la escuela, en la casa que van conformando su trayectoria, como límite pero también como posibilidad de nuevas prácticas. Aquí el sistema valoral que se transmite es el de formarse como sujetos de derechos, demandantes⁴⁷, como ciudadanos.

En el proceso de transformación del C.E.C en un espacio de educación popular resulta evidente la necesidad de definir colectivamente el sujeto de la práctica pedagógica para impulsar acciones conjuntas que respondan a intencionalidades unificadas, pudiendo así, profundizar año a año la incorporación en los niños en las educadoras, de un habitus transformador dispuesto a poner en jaque la construcción del mundo naturalizada, posibilitando su transformación. Es esta construcción de sujeto la que se ve reflejada en todos los ámbitos del espacio educativo ya que es fundamento y razón de ser de las prácticas pedagógicas.

Bibliografía:

- BOLTON, Patricio, *Pensar el aula en una escuela en clave de Educación Popular. Los 'Círculos de la Cultura' como categoría para la transformación de nuestra mirada y de nuestra práctica sobre el aula*, Distrito La Salle junio de 2003, Argentina, Junio/ 2003.
- BOLTON, Patricio, *Educación y vulnerabilidad. Experiencias y prácticas de aula en contextos desfavorables*, La Crujía: Asoc. Educacionista Argentina Editorial Stella, Buenos Aires, 2006.
- BOLTON, Patricio, *Escuela Lasallana y Educación Popular. ¿Se puede hacer Educación Popular dentro del sistema de Educación Formal?*, Argentina, S/D.
- BOURDIEU, Pierre, *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*, Madrid, Taurus, 1988, Pág. 122.
- BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Jean. C. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Buenos Aires, Editorial Popular, 2001, pág. 20.
- BOURDIEU, Pierre, WACQUANT, Loïc, *Respuestas, para una antropología reflexiva*, Grijalbo, México, 1995.
- Equipo de Educación Popular, "Educación y política la eficacia de la esperanza", *Para Juanito. Revista de educación popular*, N° 5, Año 5, Buenos Aires, enero 2009, pág. 6-9.
- FREIRE, Paulo, *La educación como práctica de la libertad*, Argentina, Editorial Siglo XXI, 2004.
- FREIRE, Paulo, *Pedagogía del Oprimido*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2005.
- GUTIERREZ, Alicia, *Pobre como siempre... Estrategias de reproducción social en la pobreza*, Córdoba, Ferreyra Editor, 2004.
- Pág. 70.
- GUTIERREZ, Alicia "Poder, habitus y representaciones: recorrido por el concepto de violencia simbólica en Pierre Bourdieu". Conferencia dada en la Universidad de Almería, España, el 8 de noviembre de 2002. *Revista Complutense de Educación*, vol. 15, n° 1, 2004, págs. 289-300, Universidad Complutense de Madrid, 2004, págs. 289-300, pág. 7.
- WILLIAMS, Raymond, *Marxismo y Literatura*, Las Cuarenta, Buenos Aires, 2009.

⁴⁷ Utilizamos esta categoría para incorporar una dimensión activa de sujeto en la cual los niños y las familias no están esperando que les den sino que exigen el reconocimiento y cumplimiento de sus derechos como ciudadanos.